



**Facultad de
Educación**

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2017-2018

**Lectoescritura activa en Educación
Primaria. El taller de escritura creativa.**

**Active reading and writing in Primary
Education. The creative writing workshop.**

Autora: Ángela Lombilla García.

Directora: Andrea García Pozo.

Junio 2018

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. Introducción.	4
2. Justificación.	5
3. Objetivos.....	6
4. Marco teórico.....	6
4.1. Situación de la lectoescritura en España en la actualidad.	6
4.2. Iniciación a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.	8
4.3. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.	11
4.4. Procesos lectores y escritores.	14
5. Propuesta de intervención educativa: El taller de escritura creativa.	17
5.1. Justificación teórica.....	17
5.2. Objetivos.	19
5.3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	19
5.4. Desarrollo de las sesiones.	21
5.5. Recursos.....	35
5.6. Instrumentos de evaluación.	36
5.7. Atención a la diversidad.	39
6. Conclusiones.	40
7. Referencias bibliográficas.....	43
8. Anexos.....	47

RESUMEN

La lectoescritura es una habilidad fundamental en los individuos por su influencia en la adquisición del lenguaje. Pero también es una tarea difícil por los elementos que intervienen en su aprendizaje y porque es un proceso constante. Por todo ello, es necesario un cambio de actitud respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en cualquier nivel de educación si se quiere conseguir que el alumnado se desarrolle íntegramente.

Todos estos aspectos justifican el desarrollo de la presente propuesta de intervención, la cual está basada en un estudio teórico previo y con la que se pretende un trabajo de enseñanza-aprendizaje significativo que impulse la creatividad. Con ella se ofrecen ideas para fomentar la expresión escrita de una forma lúdica, dinámica y pedagógica.

Palabras clave: lectoescritura, expresión escrita, enseñanza, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The reading and writing are essential skills because of their influence in the language acquisition. But also, they are difficult tasks due to the elements that take part in their learning and because they are continuous processes. If it is wanted to get that the students entirely develop themselves, it is necessary a change regarding the teaching-learning of reading and writing in any level of education.

All that accounts for the development of this intervention proposal, which is based on a theoretical study. Besides, with that it is expected to get a meaningful teaching-learning work that stimulates the creativity. It offers ideas to encourage the written expression in a ludic, dynamic and pedagogical way.

Key words: reading and writing, written expression, teaching, significant learning.

1. Introducción.

Los seres humanos empiezan a aprender el lenguaje desde que nacen en un proceso continuo a lo largo de toda su existencia. Y es fundamental que desde muy pronto vayan adquiriendo destrezas de lectoescritura, como medio para comunicarse y para realizarse en todos los ámbitos de su vida. Pero cada niño tiene un ritmo de desarrollo diferente –el cual hay que respetar– y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es el que debe favorecer el atender dichos ritmos –siempre estimulándoles y sin reclamarles unos conocimientos similares, pues la imposición solo genera desmotivación–.

Teniendo todos estos aspectos en consideración, en el presente trabajo se ha realizado un estudio teórico previo sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que ha desembocado en una propuesta de intervención educativa que trabaja esta destreza de una forma activa en Educación Primaria.

La fundamentación teórica ha sido dividida en cuatro líneas de investigación: una primera que presenta la situación en la que se encuentra actualmente la lectoescritura en España, para pasar después a otra donde se trata el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, una tercera en la que se exponen los métodos para su enseñanza que existen y una última que habla sobre los procesos de lectura y de escritura.

La propuesta didáctica está dirigida en concreto al alumnado del cuarto curso de Primaria y está cimentada en una metodología lúdica y dinámica –fundamentada en lo pedagógico y en un aprendizaje basado en competencias–. Todas las actividades están pensadas para tratar la lectoescritura de una forma diferente a la habitual –de carácter más tradicional–, con el fin de generar en el alumnado un placer por esta tarea.

El objetivo principal de este trabajo es suscitar un proceso de enseñanza y aprendizaje activo de lectoescritura en Educación Primaria, propósito que ha estado presente en todo momento –tanto durante el período de planificación del mismo como a lo largo de todo su proceso de elaboración–.

2. Justificación.

El propósito de este trabajo es ofrecer algunas ideas sobre la escritura creativa a modo de taller para desarrollar en el aula de Primaria, tras comprobar lo tediosas que son para el alumnado las actividades relacionadas con la lectoescritura –así como la desmotivación que existe hacia ambas destrezas–. En el momento en que se comienza a vivir una experiencia con el mundo de la educación, la idea de que la enseñanza es un proceso en continuo cambio y transformación se asienta firmemente en el pensamiento –entre otras cosas, porque lo que un año sirve para un curso al siguiente ya no sirve para el mismo, puesto que los alumnos son totalmente distintos y es fundamental variar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de adaptarlo a las necesidades de cada uno de ellos–. Esto es algo que se observa claramente durante los períodos como estudiantes de prácticas, donde también uno puede percatarse de lo importante que es el hecho de trabajar con niños a los que les guste y les motive lo que hacen –puesto que influye directamente en su rendimiento–.

Con esta propuesta de intervención educativa se quiere presentar una serie de planteamientos cuya finalidad es el perfeccionamiento y el tratamiento de la lectoescritura en Educación Primaria de forma lúdica y pedagógica, con el objetivo de generar en el alumnado un aprendizaje totalmente significativo. Va a estar básicamente centrada en la escritura y con ella se pretende acabar con la parálisis que suelen experimentar los niños cuando se enfrentan a la página en blanco, dejando completamente de lado la imposición por parte del docente hacia esta destreza que lo único que provoca en los discentes es un aumento de su desmotivación hacia la misma. Por ello, es vital que los maestros también se sientan motivados y contentos con su labor, ya que son un modelo a seguir y su actitud y disposición van a ser transmitidas a los alumnos en todo momento.

3. Objetivos.

Objetivo general:

- Suscitar un proceso de enseñanza y aprendizaje activo de lectoescritura en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- I. Diseñar una propuesta de intervención educativa para impulsar el desarrollo del taller de escritura creativa en Educación Primaria.
- II. Conocer la situación actual en la que se encuentra la lectoescritura dentro del ámbito educativo de nuestro país.
- III. Identificar los diversos métodos de enseñanza de lectoescritura que existen y sus características.

4. Marco teórico.

4.1. Situación de la lectoescritura en España en la actualidad.

En España, varios años atrás, la práctica escolar siempre ha establecido diferencias entre las actividades de lectura y las de escritura, puesto que tradicionalmente existía la creencia de que los niños primero aprendían a leer y después a escribir. Pero con el paso del tiempo esta concepción ha cambiado y ha surgido lo que conocemos como lectoescritura, que considera la enseñanza de la lectura y de la escritura como una misma tarea (Fons, 2004). Esta correspondencia entre leer y escribir también tiene influencia de la noción de que ambas destrezas son aptitudes que solo conllevan procesos cognitivos periféricos (Teberosky, 1996 citado en Fons, 2004). Actualmente ya se tiene el conocimiento de que leer y escribir no requieren los mismos entendimientos y procesos, y de que no existe un orden de aprendizaje de los mismos –sin olvidar que dichos aprendizajes sí que tienen una conexión: son actividades que aluden al texto escrito– (Fons, 2004). Además, no debe pasarse por alto que, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido un aumento del interés por el

aprendizaje de la lectoescritura por parte del ámbito de la Psicolingüística; con motivo de la influencia que tiene en el desarrollo de la adquisición del lenguaje (Borzzone de Manrique y Gramigna, 1987).

Haciendo referencia más directa a la lectura, durante los últimos años ha podido comprobarse que los individuos de hoy en día –denominados “nativos digitales” por el profesor David Nicholas del University College de Londres– se encuentran en plena pérdida de competencia respecto a la lectura de relatos extensos y respecto a concentración (Villanueva, 2017 en Federación de Gremios Editores de España, 2017). Con el fin de que no se pierda esa competencia, en la actualidad, ha aparecido la necesidad de aprender de nuevo a leer literariamente. Porque si continúa habiendo personas incapaces de leer obras literarias que integren el código lingüístico y el literario, terminará perdiéndose esa habilidad de entendimiento de los textos más complicados y la integridad de la literatura irá desapareciendo (Villanueva, 2017 en Federación de Gremios Editores de España, 2017). Además, toda esta información sobre la conducta lectora de los españoles es realmente útil para establecer políticas de lectura, las cuales tendrían que ser mucho más influyentes –en cuanto a difusión de la práctica y competencias lectoras– de lo que son hoy en día; ya que se han focalizado en promover la lectura como instrumento de ocio y se han anexionado con las de ayuda al sector del libro, omitiendo que lo principal para el impulso de esta destreza radica en el prototipo de sistema educativo (González, 2017 en Federación de Gremios Editores de España, 2017). Dichas políticas también deberían atender a los factores que inciden en el comportamiento lector, que son aquellos que recaen con mayor fuerza sobre los índices de lectura. Todos ellos tienen una gran relación con la situación que vive la lectura desde hace unos años en este país, y son los siguientes: edad –a más edad menos lectura–, estudios –los universitarios tienen un índice de lectura mayor–, ocupación –los estudiantes son los que más leen–, hábitat –mayores índices en las zonas más pobladas– y sexo –superioridad de las mujeres– (González, 2017 en Federación de Gremios Editores de España, 2017).

Desde hace años se puede apreciar de manera clara la evolución, lenta pero positiva, que va experimentando la lectura en nuestro país y, como

consecuencia, también la escritura por la estrecha relación que mantienen. Según el Barómetro del CIS (2016), el 92% de los españoles son lectores – dentro de lo cual destaca un 88,6% que lee todos los días o un par de veces por semana, pero se trata de una lectura que engloba cualquier tarea lectora independientemente del propósito, del entorno, del tiempo o del tema– y, asimismo, existe un grupo de individuos –el 47,2% de la población– que lee de una forma más íntima y por placer, convirtiendo la lectura en una rutina primordial de su vida. Por lo tanto, todo esto fundamenta que no es cierta la concepción generalizada de que cada vez se lee menos; puesto que, en cuatro años (del 2008 al 2012), el porcentaje de los llamados “núcleo duro de lectores” –es decir, los lectores más habituales dentro de los lectores frecuentes– ha aumentado un 5,6% (González, 2017 en Federación de Gremios Editores de España, 2017). Por otra parte, el Barómetro del CIS (2016) ofrece también las razones por las que los españoles leen, estableciendo como la principal el entretenimiento, a la cual siguen otras finalidades como: enriquecer el nivel cultural –11%–, estudiar –7%–, informarse –3,7%– y trabajar –2,1%–.

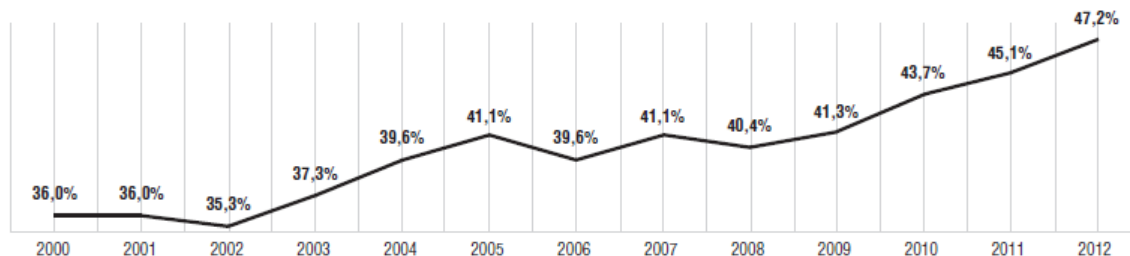


Figura 1: *Porcentaje de lectores frecuentes respecto a la población española.* Fuente: (Barómetro FGEE)

4.2. Iniciación a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

La enseñanza de la lectoescritura es una tarea difícil, tanto por la esencia del propósito de enseñanza como por la influencia de los diversos elementos que lidian en cualquier aprendizaje (Fons, 2004). Concretamente en el aprendizaje de la lectoescritura, son partícipes un gran número de procesos intelectuales mediante los cuales las personas son conscientes, perciben y comprenden las ideas; pero de todos ellos, la mayor importancia recae sobre las aptitudes

lingüística (Vellutino, 1977 citado en Borzone de Manrique y Gramigna, 1987). Si se entiende la lectura y la escritura como funciones esencialmente lingüísticas, la gran duda que tienen los expertos es si el aprendizaje de estas destrezas conlleva un desarrollo semejante o distinto al de adquirir un lenguaje. Como es sabido, las aptitudes lingüísticas de comprender y elaborar el habla son innatas en el ser humano –su proceso de adquisición es natural–, pero aprender a leer y a escribir supone esfuerzo y preparación en los individuos –independientemente de su capacidad de uso de la lengua– (Borzone de Manrique y Gramigna, 1987). Es por esto por lo que Mattingly, 1972 (citado en Borzone de Manrique y Gramigna, 1987) afirma que leer y escribir no son aptitudes lingüísticas primarias, sino secundarias y fundamentadas en el lenguaje.

Con la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y la transformación metodológica que ha supuesto, es imprescindible un cambio de actitud respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en cualquier nivel de educación. Solo se conseguirá una mejora de la competencia en Comunicación Lingüística si dentro de las aulas se produce una instrucción de la lectoescritura en las diversas modalidades de textos orales, puesto que dicha competencia solo se adquiere si se utilizan adecuadamente las capacidades necesarias para comunicarse correctamente, así como de manera apropiada respecto al contexto y a la realidad comunicativa (Abril, 2013). En relación a esto debe tenerse en cuenta que los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura tienen como objetivo primordial que el alumnado se desarrolle íntegramente –puesto que son los que más requieren del control de estas destrezas–, por el hecho de que fomentan aspectos realmente positivos como: la participación individual y colectiva, el intercambio de conocimientos y técnicas, el fomento de la disciplina personal y la toma de decisiones... creando individuos protagonistas de su propio desarrollo e implicados verdaderamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abril, 2013).

Como bien se ha dicho anteriormente la lectura y la escritura no son tareas fáciles, ya que son procesos de aprendizaje constantes durante toda la vida que implican varios subprocesos que tienen que estar relacionados entre sí para lograr el triunfo de la lectoescritura. En general, un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje debe implicar al menos los siguientes aspectos por parte del docente: una disposición responsable y creativa hacia lo que enseña y hacia el alumnado, un buen conocimiento de lo que enseña, una consciencia de los sentimientos y de las competencias previas de los alumnos y un entendimiento de habilidades pedagógicas y didácticas; de forma que estimule ambientes valiosos para el aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). Retomando el de la lectoescritura, Goodman y Goodman, 1977 y Smith, 1971 (citados en Borzone de Manrique y Gramigna, 1987) creen que aprender a leer es una prolongación natural de aprender a hablar y, por lo tanto, que la asimilación de la lectoescritura se lleva a cabo sobre los procesos cognoscitivos que los niños desarrollan al adquirir su lengua; afirmando así que el lenguaje oral y el escrito se encuentran relacionados por procedimientos sintácticos y semánticos comunes. Por todo ello, Borzone de Manrique y Gramigna, 1987 proponen una metodología de enseñanza de la lectoescritura –a la que denominan “experiencia de lenguaje”– basada en el uso del lenguaje y en las vivencias de cada niño, donde el docente tiene que escribir para el alumno lo que él mismo quiere transmitir; de forma que, cuando ve su lenguaje de manera escrita, entiende fácilmente la conexión entre habla y escritura.

Por otra parte, siempre ha existido cierta controversia respecto a si es bueno o malo enseñar la lectoescritura desde niveles tempranos –Educación Infantil–. Ferreiro et al., 1999 (citado en Flórez, Arias y Guzmán, 2006) sostiene que lo imprescindible es ofrecer a los niños, en el momento preciso, las oportunidades para aprender según sus necesidades de conocimiento; y que, tanto la implantación obligatoria del alfabetismo como su veto total en este nivel educativo, es igual de negativo. Además, también es importante impulsar la lectura y la escritura aprovechando el interés por lo escrito en etapas previas a su instrucción formal en Educación Primaria (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). Respecto a esto último Braslavsky, 1962 (citado en Borzone de Manrique y

Gramigna, 1987) aconseja la realización de actividades de análisis, de síntesis y de activación del lenguaje oral durante la fase anterior al aprendizaje de la lectoescritura.

4.3. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Es fundamental conocer lo que han sido y lo que son los diferentes métodos de enseñanza de lectura y escritura, puesto que en torno a ellos siempre se han originado discrepancias sobre el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, las cuales han influido en la educación y en sus nexos con la sociedad y la cultura (Braslavsky, 2005). Según Berra, 1889: “No depende el maestro de lo que vale el método sino que depende el método de lo que vale el maestro”.

A lo largo de los años se ha ido produciendo una clara evolución de los métodos, que nacieron en las aulas y fueron perfeccionándose por los docentes por motivo de una serie de vivencias que surgían de su responsabilidad por ocuparse de las necesidades en continuo crecimiento de sus estudiantes (Braslavsky, 2005).

A continuación, siguiendo de ahora en adelante la clasificación llevada a cabo por Berta Braslavsky, 2005 y con el fin de comprender los métodos que se han empleado en las escuelas, tanto tiempo atrás como en la actualidad, van a presentarse los más conocidos conservando las dos agrupaciones que ha establecido:

1. Métodos que parten de unidades no significativas:

a) Método alfabético. Se parte de la unidad más pequeña –las letras– pasando por las sílabas hasta llegar a la unidad más compleja –las palabras–. Tiene su base en los constituyentes de las palabras porque son fundamentales para la lectoescritura. Está fundamentado en la memorización y consiste en:

1º. Aprendizaje del abecedario.

2º. Pronunciación de las letras por su nombre. Ejemplo: ele, jota, ese...

3º. Combinación de a dos. Ejemplo: ba, be, bi...

4º. Deletreo, o combinación de sílabas y palabras. Ejemplo: eme-e = me; ese-a = sa → mesa.

b) Método fónico. Se comienza aprendiendo las vocales para después pasar al aprendizaje del resto de las letras, el cual se mezcla con un silabeo de las combinaciones de consonantes y vocales. Ejemplo: pa, pe, pi, po, pu. De esa forma, se consiguen diversas sílabas que construyen palabras con las que se pueden elaborar frases.

Este método se opone al deletreo y plantea basarse en un “vocabulario mnemónico” (basado en la memoria) para eludir los nombres de las letras y, por consiguiente, la transcripción oral de lo escrito. Es decir, lo que busca es asociar el sonido a la forma de la letra.

c) Método silábico. Se aprenden las sílabas para combinarlas y construir palabras y frases. Consiste en:

1º. Aprendizaje de la forma y del sonido de las vocales. A menudo se utilizan ilustraciones como ayuda.

2º. Aprendizaje de la forma y del sonido de la sílaba.

d) Método psicofonético. Consiste en combinar las sílabas de palabras distintas. Ejemplo: con palabras como “mamá” (ma-má) y “mesa” (me-sa), la combinación que se obtiene es “masa” (ma-sa).

Todos estos métodos basados en unidades no significativas del lenguaje ponen en peligro la comprensión, puesto que lo que enseñan no está relacionado con las vivencias del alumno. La utilización de este tipo de métodos ha favorecido un cisma en el aprendizaje, generando dos etapas diferentes: una mecánica y otra comprensiva (Braslavsky, 2005).

2. Métodos que parten de unidades significativas:

a) El método de la palabra. Se usa la palabra como unidad de significación y diferencia tres momentos concretos: el mecánico (o decodificación), el intelectual

(o comprensión) y el retórico (o lectura expresiva en voz alta). Engloba dos submétodos distintos:

- I. *El método de la palabra total*: se trata de una palabra asociada a una imagen. Cuando el alumno ve la imagen, descubre lo que dice la palabra y aprende a identificar su significado vinculándolo a la imagen.

Este método posibilita unir fuertemente el aprendizaje con elementos reales, pero tiene la desventaja de que existe una dificultad para encontrar imágenes que puedan asociarse con nombres abstractos o con otro tipo de palabras. Una forma de solventar esto último es mediante el uso de la palabra en un contexto oral por parte del docente, por ejemplo: “fatiga” → “Pepe se fatiga cuando corre”.

- II. *El método de la palabra generadora*: también llamado analítico-sintético, consiste en:

- 1º. Una palabra entera a la que acompaña una imagen.
- 2º. Análisis de la palabra en sílabas.
- 3º. Análisis de las sílabas en letras.
- 4º. Reconstrucción de las sílabas.
- 5º. Reconstrucción de la palabra.

A partir de una unidad significativa –la palabra– se insertan elementos no significativos –artículos, conjunciones, etc.– para pasar después a unidades de significación mayores.

Tiene como ventaja que el análisis que hace el alumno le permite llegar a letras con las que crear y leer palabras desconocidas y, como desventaja, que es muy monótono.

b) El método de la frase. Se parte de un grupo de palabras con sentido, ya sea un sintagma nominal o una oración simple. Lo fundamental es que se guíe al alumno para que distinga las palabras y frases de una ojeada y disipar su intención de reconocer y pararse en cada letra.

c) Métodos globales. El aprendizaje de la lectura y de la escritura es a través de la combinación del aprendizaje global y el analítico-sintético. El alumno consigue de forma práctica, sin exigencias, el conocimiento de leer y escribir

como acciones significativas. Como bien dice Iglesias, 1979 (citado en Braslavsky, 2005): “En una misma jornada los niños escriben sus frases y oraciones e inmediatamente, con ayuda al comienzo, solos después, letra por letra, sílaba por sílaba, palabra por palabra, van armando cada párrafo con los tipos sueltos”.

d) El método natural (o de texto libre). Es el resultado de la propia expresión oral del niño, el cual empieza a establecer relaciones entre lo escrito y lo que vocaliza de forma comprensiva al dar con la correlación grafema-fonema.

e) Experiencias del lenguaje. Este método es conocido como “Language Experience Approach (LEA)” y se define como: “un enfoque del aprendizaje del lenguaje en el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y usada como material de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha” (The Literacy Dictionary, 1995 citado en Braslavsky, 2005). El lenguaje natural del alumno es el gran recurso de este método.

4.4. Procesos lectores y escritores.

Los procesos de lectura y escritura comienzan con anterioridad a la incorporación de los niños a la escuela y dependen de dos factores: de los adultos que estimulan la motivación por su adquisición y de los docentes y sus tácticas educativas, lúdicas e interactivas. Es un hecho que una buena parte de los niños, previamente a su escolarización, tienen ciertas ideas sobre lectoescritura –distinguen letras, sonidos, palabras...– las cuales forman la experiencia previa para llegar al código escrito (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014). Anteriormente a la adquisición de dicho código escrito, los niños pasan por varias fases (denominadas “niveles” por Ferreiro y Teberosky, 1989) las cuales aportan información valiosa con respecto a las impresiones y conjeturas que ellos mismos elaboran sobre los procesos de lectoescritura, así como recursos útiles para los docentes, en cuanto a la planificación de actividades que fomenten su aproximación a la lectura y para favorecer circunstancias atractivas que produzcan gusto por la representación escrita y su análisis (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014).

Es importante señalar que existen una serie de autores que poseen una visión holística de estas dos destrezas. En concreto Solé, 1997 (citado en Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014) define la lectura como un proceso de interacción que permite a los individuos elaborar significados sobre el texto a partir de su comprensión y la escritura como un proceso de representación mediante el uso de un sistema de símbolos alfabéticos constituido socialmente para comunicarse de forma efectiva. Y es que la lectura y la escritura son destrezas que no se encuentran únicamente ligadas al código escrito, sino que su naturaleza reside en el placer por leer y escribir voluntariamente, como una práctica establecida individual y socialmente que es diferente en todos los individuos (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014).

El progreso de los procesos de lectura y escritura ni es inmediato ni predecible – no existe ni se puede crear una pauta que se aplique a todas las edades–. Son procesos cambiantes que deben tener en cuenta las fortalezas, debilidades, preferencias y contextos de los individuos, así como sus peculiaridades personales. Además, son de naturaleza complementaria, puesto que los dos están sumidos dentro la comunicación humana y poseen una fuerte influencia en la determinación de su enseñanza, debido a que ambos se encuentran subordinados a la noción que se forma sobre ellos –la cual depende de personas y contextos determinados– (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014). Concretamente el proceso de escritura, según Solé y Teberosky, 1999 (citado en Fons, 2011), tiene el siguiente desarrollo evolutivo: primero se escribe como reproducción de los rasgos de la escritura adulta, después para la creación de escrituras diferenciadas, en tercer lugar se escribe como producción dirigida por la división silábica de las palabras, a continuación como producción dirigida por la división silábico-alfabética de las palabras y finalmente se escribe como producción dirigida por la división alfabético-exhaustiva de las palabras.

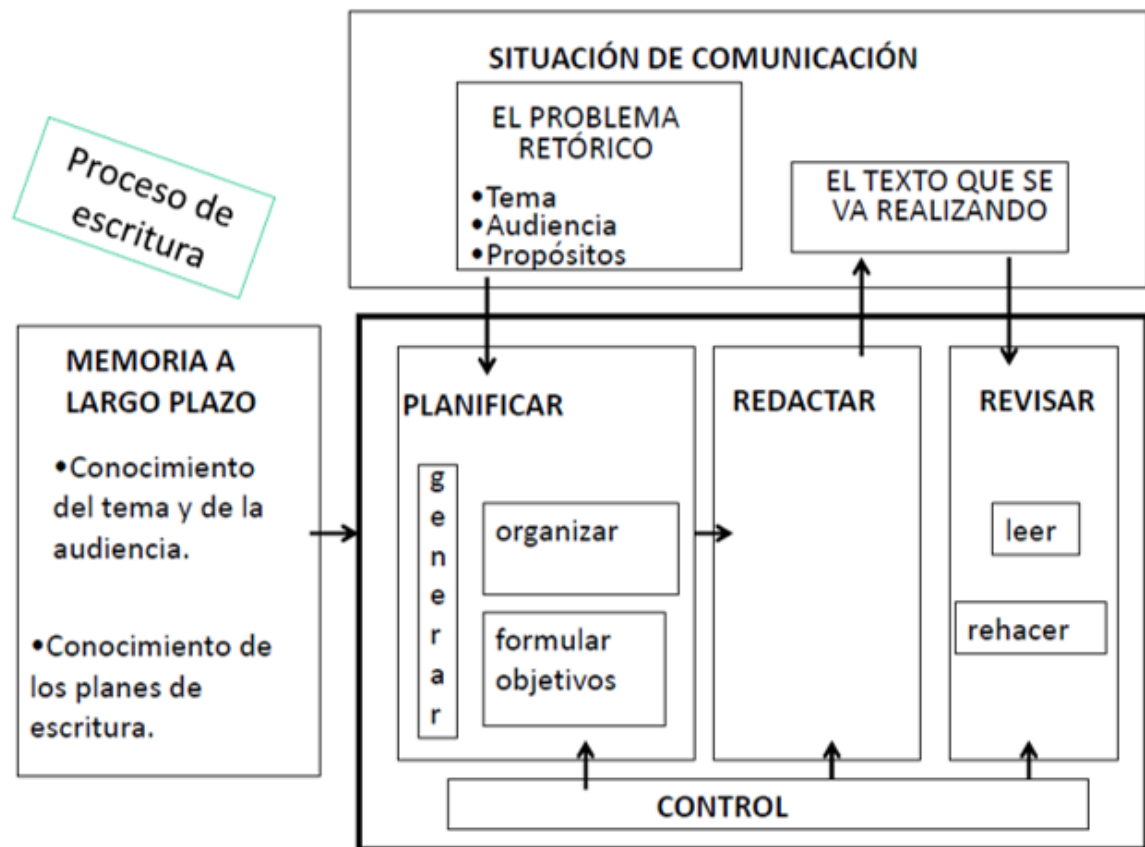


Figura 2: *Modelo de Hayes y Flower (1980)*. Fuente: (Fons, M. (2011). *Leer y escribir: primeros pasos en Infantil y primer ciclo de Primaria*. Universidad de Barcelona.)

Finalmente, no debe olvidarse que la escuela tiene el compromiso de favorecer contextos en los que concurren los procesos de lectura y escritura, las prácticas educativas, las conjeturas sobre el aprendizaje y las experiencias de los niños; ya que todo es imprescindible a la hora de crear tesituras conformes a las preferencias del alumnado (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014). Los niños son los que tienen que experimentar que leer y escribir son herramientas para aprender y para vivir (Fons, 2004).

5. Propuesta de intervención educativa: El taller de escritura creativa.

5.1. Justificación teórica.

Desde hace largo tiempo, las actividades de escritura de aproximación literaria vienen realizándose de forma ordenada en las clases de Lengua Castellana y Literatura, puesto que leer, escribir y analizar textos de carácter literario se ha convertido en algo fundamental dentro de la didáctica de esta materia (Delmiro Coto, 2007). Pero con el paso de los años y de las diferentes leyes educativas se ha llegado a la conclusión de que, en todos los niveles, la creación y producción de textos es una pieza fundamental del desarrollo curricular que implica tanto al área de Lengua Castellana y Literatura como al resto de materias (Guerrero y López, 1992).

También es cierto que la dimensión de la literatura ha ido evolucionando, hasta llegar a convertirse en una dimensión práctica cuyo principal objetivo es partir de los textos escritos por los propios alumnos hacia otros textos, siempre teniendo como base la intertextualidad. Para lograrlo es crucial que los docentes sean capaces de hacer ver a sus alumnos que la comprensión, producción e interpretación de textos resulta fundamental para su vida cotidiana; puesto que aumenta su capacidad crítica, les previene de la manipulación de los medios de comunicación, fomentan su capacidad de análisis, les pone en contacto con la cultura, etc. (Delmiro Coto, 2007). Pero la composición escrita –donde destaca la función expresiva y estética– no fomenta únicamente que los alumnos inicien y afiancen actitudes favorables como escritores, sino que también es imprescindible para impulsar la motivación y el interés por la lectura (Delmiro Coto, 2007). Como dijo Pennac, 1992: “No habrá mejora sustancial en la forma de escribir del alumnado, si estos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente” (citado en Delmiro Coto, 2007).

Con el fin de que se desarrollen propuestas que consigan un gran número de textos escritos por parte de todo el alumnado, los docentes necesitan una formación sobre las etapas de composición de un texto –contextualización, planificación, textualización, revisión y fijación–, el acogimiento de una táctica

tolerante e inmersa en el trabajo diario del aula y sobre los diferentes modelos de taller literario (Delmiro Coto, 2007). Se entiende como taller a la actividad, acto o instrumentalización objetiva de los conceptos, es el medio didáctico donde se ejecuta el propósito curricular oculto de asumir nuevos conocimientos; el medio que alberga la sensibilidad y las habilidades inherentes de quien lo realiza, incitándole a la creatividad de los diversos lenguajes con los diferentes recursos que se le brindan (Guerrero y López, 1992).

Más concretamente y en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, en las siguientes páginas se va a desarrollar una propuesta didáctica de taller de escritura creativa. Éste tiene como finalidad alcanzar diversas aptitudes lingüísticas y literarias relacionadas con la expresión escrita – leer y escribir– y con vivencias que fomenten el progreso creativo de la escritura literaria. Siguiendo esta dirección, todas esas vivencias benefician la creatividad y la imaginación desde métodos activos y generan un elevado grado de participación de los alumnos –con independencia del incremento de su desarrollo cognitivo-afectivo– (Guerrero y López, 1992).

Los talleres de escritura creativa son ámbitos destinados a la composición escrita donde se tantean múltiples variaciones, se hacen juegos de palabras, se leen y analizan las producciones de todos los participantes, se debate sobre las formas de producción que se han llevado a cabo, se contrasta y se revelan nuevos métodos que pueden desembocar en nuevos escritos (Kohan y Lucas Rivadeneira, 1991 citado en Delmiro Coto, 2007). Uno de los autores más conocidos mundialmente como maestro ejemplar de innovación de las formas tradicionales de composición de textos en las aulas es el italiano Gianni Rodari. Rodari percibe la creatividad como un pensamiento divergente que rompe continuamente los esquemas de la experiencia y considera que una mente es creativa si siempre está trabajando, está preparada para formular preguntas, está dispuesta a revelar problemas donde otros solo hallan respuestas satisfactorias o si es capaz de llevar a cabo juicios autónomos (Delmiro Coto, 2007). Su metodología se utiliza con fines muy variados y, de entre todas sus propuestas creativas, las más destacadas son: *el binomio fantástico* –se parte

de dos palabras totalmente distantes entre sí—, *las hipótesis fantásticas* – ¿qué pasaría si...?—, *los efectos de “extrañamiento”* –descripción de un objeto cotidiano como si no se conociese de nada—, *confusión de cuentos* –relatar cuentos desde un punto de vista diferente al tradicional buscando parodiarlos—, *fábulas en clave obligada* –replantear una historia clásica ambientándola en la actualidad—, *construcción de un “Limerick”* –poema disparatado formado por cinco versos—, *el prefijo arbitrario* –consiste en deformar las palabras—, *la mezcla de titulares de periódicos* –generando noticias absurdas—, *el juego de papeletas con preguntas y respuestas* –forman argumentos de estructura elemental—, *cuestionario para un personaje disparatado, o cuentos para jugar* –historias cortas con tres finales diferentes— (Rodari, 1973 citado en Delmiro Coto, 2007).

5.2. Objetivos.

- Estimular la imaginación y la creatividad del alumnado a través de actividades dinámicas relacionadas con la escritura.
- Trabajar la dimensión práctica de la literatura teniendo como base la intertextualidad.
- Enseñar al alumnado los beneficios que proporciona la comprensión, la producción y la interpretación de textos.
- Valorar y compartir ideas y producciones literarias propias y ajenas.
- Lograr que el alumnado desarrolle habilidades lingüísticas y literarias relacionadas con la expresión escrita.

5.3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Esta propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo en el segundo nivel de Educación Primaria, más concretamente, con los alumnos del cuarto curso. Está estrechamente relacionada con el área de Lengua Castellana y Literatura, por lo cual, han sido seleccionados una serie de contenidos, criterios de evaluación, competencias y estándares de aprendizaje evaluables sobre dicha

materia y para dicho curso, extraídos del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.</p> <p>- Revisión y mejora del texto.</p> <p>- Expresión y producción de textos orales, narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos, informativos y persuasivos.</p> <p>- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro.</p>	<p>1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.</p> <p><i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>4º) Aprender a aprender.</i> <i>7º) Conciencia y expresiones culturales.</i></p> <p>4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.</p> <p><i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>4º) Aprender a aprender.</i> <i>5º) Competencias sociales y cívicas.</i></p> <p>5. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.</p> <p><i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>4º) Aprender a aprender.</i> <i>7º) Conciencia y expresiones culturales.</i></p>	<p>1.3. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>1.5. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características textuales, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.</p> <p>4.3. Realiza distintas composiciones escritas teniendo en cuenta la finalidad del texto, siguiendo un modelo sencillo, usando el lenguaje propio de cada tipo de texto y los recursos lingüísticos (conectores temporales, espaciales y causales) y no lingüísticos característicos.</p> <p>5.1. Se interesa y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal y autónoma, reflejando en sus escritos lo aprendido en el aula e</p>

	<p>10. Narrar historias. <i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>7º) Conciencia y expresiones culturales.</i></p> <p>14. Crear pequeños textos de carácter literario en prosa o en verso. <i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>7º) Conciencia y expresiones culturales.</i></p> <p>19. Imitar los modelos trabajados para la creación de sus propias composiciones (poemas, relatos breves, escenas teatrales, etc.), tanto orales como escritas. <i>1º) Comunicación lingüística.</i> <i>7º) Conciencia y expresiones culturales.</i> <i>6º) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</i></p>	<p>incorporando a los mismos sus sentimientos, opiniones e impresiones, con cierta intención literaria.</p> <p>7.4. Realiza una correcta revisión y reescritura, mediante la reflexión individual o colectiva, sobre las producciones propias o ajenas para mejorarlas según las diferentes convenciones textuales.</p> <p>10.1. Realiza narraciones orales teniendo en cuenta el orden temporal de los hechos y las características propias de este tipo de texto.</p> <p>14.1. Crea textos de intención literaria atendiendo a las normas formales establecidas.</p> <p>19.1. Muestra iniciativa y creatividad al participar en representaciones de textos.</p>
--	---	---

5.4. Desarrollo de las sesiones.

Las diferentes actividades que se presentan a continuación y que conforman este taller de escritura, van a ser clasificadas según su pertenencia a los principales géneros de la Literatura Infantil y Juvenil: narrativo, lírico o dramático.

GÉNERO NARRATIVO:

La narración es lo más fácil de comprender para los niños. Supone contar pero también escuchar. Por ello requiere una retroalimentación con el fin de ayudar a fortalecer el vocabulario y la expresión oral. El nivel académico, la edad, los intereses y las expectativas del alumnado deben tenerse muy presentes (Torres Perdomo, 2003).

Con todas las actividades que se van a presentar a continuación relacionadas con el género narrativo, se pretenden conseguir los siguientes *objetivos*:

- Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
- Crear pequeños textos de carácter literario en prosa o en verso.
- Narrar historias.
- Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

- Actividad 1: “Transformación de cuentos” (Torres Perdomo, 2003).

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: De forma colectiva, todo el grupo de alumnos elige un cuento que les guste y, entre todos, tienen que transformarlo cambiando las palabras que lo componen por sinónimos o antónimos. Al final, lo titularán de forma coherente y llamativa.

Observaciones: Los personajes y situaciones deben tener papeles y aspectos que no distorsionen el título. Esta actividad proporciona a los niños diversión y fomenta la imaginación y la fantasía sin desconsiderar la coherencia y la claridad.

- Actividad 2: “Holmes y Watson” (Delmiro, 2007)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Se les presenta a los alumnos el siguiente texto –bien en papel o proyectado, para que lo tengan siempre como referencia a la hora de trabajar–:

Watson está en la Luna

Sherlock Holmes y el doctor Watson se fueron de viaje y pernoctaron en un camping. Después de una buena comida y una botella de vino se despidieron y se pusieron a dormir. Horas más tarde, Holmes despertó y codeó a su fiel amigo:

- Watson, mira el cielo y dime qué ves...

Watson contestó:

- Veo millones y millones de estrellas...
- ¿Y eso qué te dice?

Watson pensó durante un largo minuto...

- Astronómicamente: me dice que hay millones de galaxias y billones de planetas. Astrológicamente: veo que Saturno está en Leo... Cronológicamente: deduzco que son aproximadamente las tres y diez. Teológicamente, puedo ver que Dios es todopoderoso y que somos pequeños e insignificantes... Meteorológicamente: intuyo que tendremos un hermoso día mañana... ¿Y a usted, qué le dice?

Tras una breve pausa, Holmes habló:

- Watson, ¡nos han robado la tienda de campaña!

Fuente: (Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.)

Lo que se propone con esta actividad es que los niños realicen de nuevo la lectura hasta el momento en el que va a intervenir Holmes por última vez. Ahí,

ésta se interrumpirá y se pedirá a los alumnos que escriban de forma individual la respuesta que esperan de él. Finalmente, algunos voluntarios leerán en voz alta sus creaciones para confrontar la intervención de Holmes con la de Watson tanto en el sentido como en el uso del registro.

Observaciones: Es una actividad que pretende romper la parálisis que suelen experimentar los niños cuando se enfrentan a la página en blanco. Además, permite demostrar que los códigos oral y escrito son dos sistemas muy próximos pero con características muy diferentes. Es muy conveniente que, una vez llevada a cabo la lectura inicial, los alumnos tengan la oportunidad de preguntar por el significado de palabras que desconozcan para que la comprensión del texto sea totalmente exitosa.

- Actividad 3: “El intruso”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Se pide a los alumnos que escojan un cuento clásico que les guste. Una vez hecho esto y de forma individual, tienen que pensar en un personaje de otro cuento distinto porque la actividad consiste en introducir dicho personaje – que será el intruso– en la historia del cuento elegido, de forma que ésta se transforme completamente. Finalmente, los resultados serán puestos en común para compartir las ideas de todos.

Observaciones: Se podría estimular a los alumnos antes de que creen sus nuevas historias con ciertas preguntas como: ¿Qué cosas le preguntaría el intruso a los personajes del cuento y viceversa? ¿Qué situaciones viviría en un hábitat tan distinto al suyo?... Esta actividad fomenta en gran medida la expresión oral y escrita, así como la fantasía. Asimismo, provoca que se desarrolle al máximo la imaginación, el pensamiento divergente, la creatividad y la construcción del conocimiento.

- Actividad 4: “Cuento del revés”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Se pide a los alumnos que escojan un cuento clásico que les guste. La actividad consiste en que, de forma individual, transformen dicho cuento con el fin de contar la historia totalmente al revés. Al final, leerán sus producciones al resto de la clase y valorarán entre todos la creatividad de cada uno.

Observaciones: Esta actividad también podría llevarse a cabo por equipos, de forma que los miembros de cada uno de ellos tengan que organizarse el trabajo y llegar a consensos para producir la nueva historia. De esta manera, se fomentaría el aprendizaje cooperativo.

- Actividad 5: “La otra mirada”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Se pide a los alumnos que escojan un cuento clásico que les guste. Lo que se propone con esta actividad es que, individualmente, cuenten la historia desde el punto de vista de uno de los personajes secundarios del cuento –por ejemplo: se elige el cuento de Caperucita pero se cuenta desde la perspectiva del Lobo Feroz–. Al final, se pondrán todas las creaciones en común para valorar los resultados.

Observaciones: Esta actividad supone acabar con los estereotipos de los personajes de los cuentos tradicionales, ya que ofrece la posibilidad de dar voz a otros individuos diferentes a los protagonistas. De esta forma, los resultados

probablemente van a ser muy interesantes porque se explicarán las razones de los diferentes comportamientos de los personajes.

- Actividad 6: “Distintos puntos de vista” (Delmiro, 2007)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender.

Desarrollo: Se parte del siguiente suceso –texto que se presentará a los alumnos en papel para que lo tengan siempre como referencia a la hora de trabajar–:

Era un matrimonio muy feliz, aunque el marido viajaba demasiado y la mujer se sentía muy aburrida en su ausencia. Durante un viaje del esposo al extranjero, la mujer entabló relación con una vecina nueva.

Un día se enteró de que su marido volvía antes de lo previsto. Con muchas ganas de verle y deseando estar con él, decidió ir a esperarle al aeropuerto, que estaba bastante lejos de su casa. Para llegar hasta allí tenía que atravesar un tenebroso bosque muy peligroso. Pidió compañía y protección en este viaje a su vecina, que se negó poniendo una excusa. Tampoco ningún policía del pueblo quiso acompañarla, alegando que tenían otras obligaciones y no podían desplazarse. La mujer emprendió el viaje sola y desapareció en el bosque.

(Adaptación de un artículo breve de Fernando Savater en *El País Semanal*.) Fuente: (Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.)

Lo que se propone con esta actividad es que, de forma individual, los niños se coloquen en la perspectiva de cada participante del suceso y escriban sus pensamientos –de la mujer al emprender el viaje, del marido mientras viaja en el avión, del policía...–. Al final, los alumnos que quieran pondrán en común sus producciones con el fin de compartirlas con el resto de compañeros y que se valoren.

Observaciones: Este texto permite ahondar desde la práctica en todo lo relacionado con el punto de vista del narrador, cuyo planteamiento obliga a usar narradores en primera persona (protagonista, secundario o testigo). Además, busca enseñar al alumnado que el punto de vista condiciona la capacidad de persuasión y que los cambios de perspectiva alteran completamente la historia.

- Actividad 7: “Visión extrañada” (Delmiro, 2007)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender.

Desarrollo: De forma individual, cada alumno escoge un objeto, fenómeno, ser o situación cotidiana y elabora una descripción de ello como si lo no lo conociese de nada, solo dando pequeñas pistas y ocultando lo fundamental. Después, los textos resultantes se leerán al resto de compañeros, quienes tienen que intentar adivinar de qué se trata.

Observaciones: Esta actividad consiste en dar una visión “extrañada” de dicho objeto, fenómeno, ser o situación cotidiana como si se observara por primera vez y no se supiese cuál es su función o su integración en un contexto. Las descripciones deben ser leídas detenidamente y es conveniente interrumpirlas de vez en cuando para preguntar al resto de qué se trata hasta que alguien lo averigüe. Exige una participación activa de los receptores.

- Actividad 8: “Instrucciones para...”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: De forma individual, cada alumno piensa en una acción cotidiana – ¿cómo ponerse unos pantalones?, ¿cómo hacerse una coleta?, ¿cómo lavarse los dientes?– y la escribe en un papel. Una vez hecho esto, el profesor mezcla todos los papeles y los reparte al azar. Lo que se propone con esta actividad es que cada niño elabore unas instrucciones para desarrollar lo mejor posible la acción que le ha tocado, con la condición de que lo hagan como si el receptor fuese un extraterrestre que ignora por completo nuestras acciones cotidianas.

Observaciones: Esta actividad permite al alumnado expresarse en un registro estándar y convertirse en buenos traductores de su propia lengua. Es muy conveniente que, una vez llevada a cabo la lectura inicial, los alumnos tengan la oportunidad de preguntar por el significado de palabras que desconozcan para que la comprensión del texto sea totalmente exitosa.

- Actividad 9: “Disparates” (Delmiro, 2007)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: De forma colectiva entre todos los de la clase y el profesor, se construirá un contexto disparatado –con un espacio muy determinado, una situación, unos personajes, un tiempo, un acontecimiento y un rasgo del carácter del protagonista–. Después, cada alumno tiene que escribir su propio microrrelato sobre dicho contexto, el cual compartirá con el resto de compañeros en voz alta.

Observaciones: Este tipo de actividad anima a los niños a crear textos que toman como punto de partida situaciones específicas lejanas de la lógica cotidiana.

GÉNERO LÍRICO:

Magnífico para generar interés y motivación en el alumnado a la vez que estimula en ellos la dimensión comunicativa, lingüística, lúdica, cultural y social –básicas para el desarrollo íntegro de los niños–.

Con todas las actividades que se van a presentar a continuación relacionadas con el género lírico, se pretenden conseguir los siguientes *objetivos*:

- Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
- Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
- Crear pequeños textos de carácter literario en prosa o en verso.
- Imitar los modelos trabajados para la creación de sus propias composiciones (poemas, relatos breves, escenas teatrales, etc.), tanto orales como escritas.

- Actividad 1: “Creando...”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Cada alumno va a elaborar una pequeña creación propia, que puede ser o una rima, o una canción o un poema –a libre elección, con la única condición de que sea inventada–. Al final, se pondrán todas en común y se valorará fundamentalmente la creatividad.

Observaciones: Con esta actividad los niños van a poder explorar su lenguaje y dar rienda suelta a sus posibilidades creativas, a la vez que van ir descubriendo la belleza de las palabras.

- Actividad 2: “Poema colectivo” (Delmiro, 2007)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: Se hacen grupos de ocho personas y por orden, se va a pasar a los miembros de los mismos una hoja en blanco únicamente con cuatro versos – elegidos por el docente– a los que cada alumno tendrá que ir añadiendo dos versos más –la única condición es que el segundo rime con el último entregado– e ir pasando la hoja doblada al siguiente compañero dejando al descubierto solo el último verso para que éste continúe la labor. Así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo hayan hecho su aportación y haya resultado un poema de veinte versos, el cual se leerá en voz alta y se contrastará con los obtenidos en los otros grupos.

Observaciones: Los alumnos deben reflexionar sobre el lenguaje interior y sus posibles traducciones al código escrito, indagando cuándo es más expresivo el uso de una técnica literaria y tomando conciencia de que cualquier palabra puede ser poética si se utiliza en el contexto adecuado. Los poemas resultantes van a sorprender y a divertir a los niños por motivo de las incoherencias básicas que van a poseer, ya que son discursos fragmentados donde van a mezclarse elementos de la más variada procedencia.

- Actividad 3: “Jeroglíficos”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: El docente presenta a los alumnos un poema adecuado a sus posibilidades y lo recita. Después, forma grupos de cuatro miembros a los que proporciona una copia del poema y cartulinas blancas. Lo que se pretende con esta actividad es que cada grupo escriba una estrofa en la cartulina pero cambiando todas las palabras posibles por dibujos, con el fin de crear jeroglíficos.

Al final, los resultados de cada equipo se expondrán al resto de la clase y se valorarán entre todos.

Observaciones: Esta actividad trabaja también el área de “Educación artística: plástica” mediante una tarea dinámica que genera motivación en los alumnos e interés por este contenido.

- Actividad 4: “Las rimas”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender.

Desarrollo: De forma colectiva, se elabora una lista de palabras que rimen entre sí y se elige un poema ya creado. Después, entre todos, tienen que utilizar esa lista de palabras para reemplazarlas e intercambiarlas con la última palabra de cada verso del poema. La finalidad de esta actividad es obtener otros poemas totalmente diferentes a partir de uno dado.

Observaciones: Es una actividad pensada para hacer de forma conjunta con toda la clase, pero también podría llevarse a cabo por equipos –así la variedad de poemas aumentaría porque se crearían muchos más diferentes–.

- Actividad 5: “Poesía guiada” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Esta actividad es individual y consta de dos fases. Una primera en la que los alumnos tienen que responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es? o ¿quién es?

- ¿Dónde está? o ¿dónde vive?
- ¿Cómo es? (tres adjetivos)
- ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué te gusta de él o de ella?
- ¿Qué te gustaría decirle?

Y una segunda fase en la que tienen que utilizar las respuestas a esas preguntas para crear un poema propio, el cual ilustrarán después. Las producciones serán puestas en común al final con el fin de valorarlas.

Observaciones: Esta actividad es muy beneficiosa a la hora de comenzar a trabajar la lírica con el alumnado puesto que las preguntas iniciales son una gran ayuda para ellos a la hora de crear el poema.

- Ejemplo:

Rayo, ¡oh rayo!

Eres tan potente e imponente.

Te encanta destruir y diluir el cielo.

Odias ayudar y dar un paso más.

Rayo, ¡oh rayo! ¡Te temo!

(Autora poema: Anás Benmaymoun. Autora dibujo: Sara Mansouri) Fuente:

<https://www.mecd.gob.es/marruecos/dms/cons-ejerias-exteiores/marruecos/publicaciones/Actividades-Didacticas/AADD16Taller-de-Poesia/AADD16TallerdePoesia.pdf>



- Actividad 6: “Poema encadenado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Conciencia y expresiones culturales.

Desarrollo: Se les presenta a los alumnos el siguiente poema:

En el bosque hay un árbol. En el árbol hay un nido. En el nido hay un huevo. En el huevo... ¡un pajarillo! ¡Pío, pío, pío! (Autor desconocido)

Lo que se pretende con esta actividad es que los niños imiten la estructura de este poema para crear el suyo propio. Al final, quienes quieran, leerán sus producciones en voz alta para compartirlas con el resto de compañeros.

Observaciones: Es muy conveniente que el poema modelo se encuentre siempre a la vista de los alumnos para que nunca lo pierdan como referencia. Podría estar proyectado o simplemente escrito en la pizarra, ya que así se evita el gasto innecesario de papel que supone imprimirlo para cada uno de ellos.

GÉNERO DRAMÁTICO:

Posee grandes beneficios para los niños de estas edades –aumenta su autoestima, fomenta el respeto y la colaboración, les ayuda a desenvolverse en diversos contextos y a socializarse...– y, a su vez, sirve como refuerzo para la lectura y la literatura.

Es conveniente señalar que no suelen trabajarse en Educación Primaria actividades relacionadas con la escritura de textos dramáticos, sino más bien ejercicios de dramatización. A pesar de ello, a continuación se presentan un par de actividades cuyo objetivo principal es que los niños conozcan y trabajen la estructura de los textos dramáticos.

- Actividad 1: “Transformación”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: Se presenta a los alumnos el siguiente relato –bien en papel o proyectado, para que lo tengan siempre como referencia a la hora de trabajar–:

El malo del cuento

Cansado de ser siempre el malo de los cuentos, el lobo se levantó aquella mañana dispuesto a renunciar a su cargo. Se puso el traje de los domingos, se afeitó con esmero y se fue a la oficina de trabajo de personajes infantiles. En la oficina había un gran follón. El Gato con Botas había intentado colarse y pasar antes que la Abuela de Caperucita y la Bruja de Blancanieves se había enfadado tanto que le había convertido en un ratón.

Los funcionarios de la oficina tardaron más de media hora en convencer a la Bruja de que devolviera al Gato a su forma original y por eso todo iba con mucho retraso aquella mañana. Cuando por fin gritaron su nombre, el Lobo, arrastrando sus pies, se sentó frente al oficinista y le explicó que estaba cansado de su trabajo –exponiendo unas cuantas razones– y que quería que le convirtiesen en héroe.

El oficinista negó su petición con una excusa, la cual el Lobo rebatió con un buen argumento. Pero por más que el señor Lobo intentó convencer al operario, no lo consiguió, así que se marchó enfadado dispuesto a no trabajar nunca más.

Fue así como los cuentos se quedaron sin villano. Pero lo peor fue que, sin el señor Lobo, los cuentos dejaron de ser divertidos y los niños se aburrían tanto, que dejaron de leer.

Muy preocupados, todos los personajes infantiles se reunieron en la oficina de trabajo para intentar buscar una solución. Tomaron la decisión de visitar al Lobo y, cuando lo hicieron y éste vio que todos los personajes querían que volviera, se sintió conmovido. Finalmente, aceptó volver al trabajo no sin antes exponer una expresa condición.

(Adaptación del relato “El malo del cuento”) Fuente: <https://www.pequeocio.com/malo-cuento/>

En lo que consiste esta actividad es en que, por grupos, los niños transformen este relato en un texto teatral –introduciendo diálogos, acotaciones, etc.–.

Observaciones: Es muy conveniente que, una vez llevada a cabo la lectura inicial, los alumnos tengan la oportunidad de preguntar por el significado de

palabras que desconozcan para que la comprensión del texto sea totalmente exitosa. Además, podría utilizarse otra sesión para representar los textos teatrales resultantes de los grupos. De esta forma, la actividad sería muy completa porque trabajaría también los distintos aspectos de la dramatización.

- Actividad 2: “El cartel”

Duración: 1 sesión, 50 minutos.

Competencias que trabaja: Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Desarrollo: Manteniendo los mismos grupos de la actividad anterior, cada uno de ellos tiene que elaborar un cartel teatral sobre el texto de dicha actividad en el que aparezcan los siguientes aspectos:

- Título de la obra.
- Breve resumen del argumento.
- Programa de la función (indicando el reparto, características de la obra, lugar, día y hora de la representación...).
- Ilustraciones representativas.

Observaciones: Esta actividad promueve la creación de textos utilizando el lenguaje verbal y el no verbal con intención informativa.

5.5. Recursos.

El recurso principal y el más importante que va a condicionar un correcto desarrollo de las actividades y una buena consecución de los objetivos de esta propuesta didáctica va a ser el aula. Lo que se pretende es utilizar este espacio como un lugar de reunión, de intercambio de conocimientos y de aprendizaje cooperativo, teniendo siempre como base el respeto y el compañerismo. Por ello,

la disposición normal del aula va a ser en forma de U, ya que permite que todos los alumnos estén en primera fila y puedan ver perfectamente tanto al docente como al resto de compañeros. Además, esta disposición es muy favorable por el hecho de que permite que los niños trabajen tanto colectivamente como de forma individual en sus pupitres. Pero a la hora de realizar las actividades grupales y para la comodidad de los alumnos, esta disposición se transformará a por equipos –puesto que así se facilita la comunicación, el intercambio de ideas y el compartir los materiales–.

Respecto a los recursos materiales, a la hora de llevar a cabo todas las actividades anteriores no va a hacer falta más que los de escritura –papel, cartulinas, bolígrafo o lápiz, goma...–. En algunas de las actividades de cada uno de los géneros en las que aparecen textos para trabajar, es necesario que los alumnos los tengan a su completa disposición –por lo que en ese caso puede utilizarse una pizarra para que el docente los escriba y puedan verlos todos sin ningún tipo de problema, una impresora para tenerlos en papel y puedan hacer los apuntes necesarios o una pizarra digital o proyector–.

Y en relación a los recursos humanos, lo ideal sería contar con la ayuda de otro docente dentro del aula. Es lo que se conoce como “docencia compartida” y es una práctica innovadora muy influyente en la mejora de los resultados educativos y en el desarrollo profesional de los profesores (Teixidó, 2008). Pero como se trata de una forma de trabajo que requiere una muy buena organización y una determinación clara de su dimensión educativa, es bastante complicado que pueda llevarse a cabo durante el desarrollo de esta propuesta didáctica, por lo que va a ser el docente tutor el encargado de todo el trabajo.

5.6. Instrumentos de evaluación.

Desde tiempo atrás, la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos se ha visto afectada por grandes dificultades en lo referido a la evaluación de los aprendizajes. Una evidencia de esto – que se ha generalizado bastante a pesar de conllevar una contradicción clara– es el hecho de que se suele enseñar a leer

y a escribir desde una perspectiva constructivista que después se evalúa con métodos tradicionales (Kaufman, Gallo y Wuthenau, 2009).

Con el fin de intentar acabar con esa controversia, a continuación se presenta una rúbrica de evaluación de creación propia mediante la cual se va a determinar el aprendizaje adquirido tras la realización de las actividades propuestas en este taller de escritura creativa. De la valoración de los criterios destacados resultará una evaluación de tipo cuantitativo, donde la puntuación irá desde un máximo de 3 puntos a un mínimo de 1 punto en cada criterio –por lo que la máxima nota final a la que se puede aspirar es a un $12/12$ que equivale a 10 puntos–. Al final, se resumirá el total de puntos de cada alumno, resultado que irá acompañado de una evaluación cualitativa constituida por las observaciones del docente.

Nombre del alumno/a:				
CRITERIO	3	2	1	PUNTOS
Caligrafía, puntuación y ortografía	Su caligrafía es perfectamente legible. Separa correctamente las palabras. Utiliza signos de puntuación convencionalmente. Usa mayúsculas. Tiene menos de 10 faltas de ortografía.	Su caligrafía es legible. Separa correctamente las palabras pero, a veces, comete errores (hipo e hipersegmentaciones). Utiliza signos de puntuación convencionalmente. En ocasiones, olvida usar mayúsculas. Tiene más de 10 faltas de ortografía.	Su caligrafía es difícilmente legible. Comete numerosos errores al separar las palabras o incluso no las separa. Olvida utilizar signos de puntuación y mayúsculas. Tiene más de 10 faltas de ortografía.	
Narrativa	La estructura narrativa es correcta. Expresa adecuadamente las motivaciones de los personajes. El escrito presenta una	La estructura narrativa es correcta. Apenas expresa las motivaciones de los personajes. La cohesión textual del escrito es mejorable.	La estructura narrativa no es correcta o está incompleta. No expresa las motivaciones de los personajes.	

	buena cohesión textual. Incluye numerosos recursos literarios (utiliza conectores temporales y/o causales variados).	Utiliza pocos recursos literarios (predomina el uso reiterado de “y”, “entonces” y “después” aunque incluye otros conectores temporales y/o causales).	La cohesión textual del escrito es mejorable. No utiliza recursos literarios.	
Lírica	Es muy creativo a la hora de elaborar sus producciones. Domina la escritura en verso y la rima. Busca una mejora progresiva en el uso de la lengua. Utiliza figuras literarias para embellecer el lenguaje.	Es creativo a la hora de elaborar sus producciones. Está en proceso de dominio de la escritura en verso y la rima. Tiene dificultades para buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua. Apenas utiliza figuras literarias para embellecer el lenguaje.	Es poco creativo a la hora de elaborar sus producciones. Está en proceso de dominio de la escritura en verso y la rima. No busca una mejora progresiva en el uso de la lengua. No utiliza figuras literarias para embellecer el lenguaje.	
Dramática	Realiza un trabajo grupal adecuado, aporta ideas y participa activamente.	Realiza un trabajo grupal adecuado pero su aportación y su participación son mejorables. Hay cierto individualismo.	No realiza un trabajo grupal adecuado porque su aportación y su participación son escasas. Tiende totalmente al individualismo.	
			TOTAL:	/12
Observaciones:				

5.7. Atención a la diversidad.

La diversidad presente en los centros educativos es una realidad incuestionable que ha de tenerse en cuenta siempre. Por ello, es primordial que los maestros den una respuesta educativa a todos sus alumnos –independientemente de sus particularidades– y adecúen su actuación con el fin de responder a las distintas necesidades de cada niño.

Para atender a esa diversidad, es fundamental que el docente siga una serie de principios de actuación, ya que así se conseguirá verdaderamente una integración plena de todo su alumnado. Esto supone lo siguiente (González-Pérez, 2002):

- Adecuar y acomodar los procesos, recursos, espacios, tiempos, etc.
- Fomentar la autonomía y el desarrollo personal, pero siempre teniendo en consideración las posibilidades de cada individuo.
- Estimular y favorecer la cooperación entre los alumnos –sobre todo durante las actividades grupales– con el fin de que compartan opiniones, métodos de trabajo, estrategias, etc.
- Tener multitud y variedad de recursos que posibiliten la participación y el trabajo de todos, sin excepción.
- Promover las experiencias y las vivencias –ya que la educación no solo es hacer o saber, sino también sentir–.
- Favorecer en todo momento la comunicación entre los alumnos –sobre todo durante el trabajo en equipo–.
- Impulsar la inclusión con actividades que desarrollen habilidades sociales.
- Proponer una metodología globalizada, polivalente y abierta que se aleje de un esquema universal de aprendizaje –puesto que hay tantas vías de aprendizaje como alumnos–.

- Participar para resolver no para enfadarse o menospreciar a nadie – ya que las dificultades pueden no saltar a la vista pero, si lo hacen, nunca se debe culpar al individuo (él no lo eligió) –.

En relación a esto, a continuación se van a presentar las medidas necesarias – tomando como base a González-Pérez, 2002– para adaptar las actividades propuestas en este taller de escritura a todo tipo de alumnado, fomentando así la integración plena de todos ellos.

- En ausencia de visión, se intensificará el uso de elementos sonoros o táctiles. Para ello, es vital la colaboración del resto de compañeros –por ejemplo, construyendo entre todos elementos tridimensionales–. Además, la correcta disposición del aula es un aspecto clave.
- En ausencia de audición, todo irá centrado al mantenimiento del contacto visual con el individuo para que pueda prestar atención al lenguaje no verbal. También puede ser muy útil contar con una pequeña pizarra de rotulador o con un bloc de notas, para que la comunicación sea más efectiva.
- En ausencia de habilidades operatorias, se estimulará la socialización y la cooperación y se utilizarán materiales adaptados –no es conveniente tratarlos como bebés pero sí que los recursos sean más infantiles que los del resto–.
- En presencia de superdotación, se van a proteger los aspectos relacionales y se van a utilizar unos materiales en particular que favorezcan el desarrollo de esas aptitudes especiales.

6. Conclusiones.

Dentro de los objetivos planteados en este trabajo, uno de los más importantes es el considerado como general: “suscitar un proceso de enseñanza y aprendizaje activo de lectoescritura en Educación Primaria”. La consecución del

mismo se ha logrado a través del desarrollo de las numerosas actividades del presente trabajo, así como mediante la apuesta por una metodología fundamentada en el aprendizaje basado en competencias. Este objetivo general ha servido como base para diseñar una propuesta de intervención educativa que impulse el desarrollo del taller de escritura creativa en esta etapa educativa, lo que implica que también se ha conseguido alcanzar el primero de los objetivos específicos que se han planteado al comienzo de este trabajo. Para ello, en primer lugar se ha llevado a cabo un estudio sobre la lectoescritura, lo cual ha proporcionado las claves necesarias para diseñar actividades que influyen en la mejora de la lectura y, sobre todo y fundamentalmente, de la expresión escrita. Dicho estudio teórico ha llevado consigo el logro del segundo y del tercero de los objetivos específicos del presente trabajo, puesto que se ha fundamentado en un análisis de la situación actual en la que se encuentra la lectoescritura, de la enseñanza-aprendizaje de la misma, de sus métodos de enseñanza y de los procesos lectores y escritores que existen. Respecto al objetivo “conocer la situación actual en la que se encuentra la lectoescritura dentro del ámbito educativo de nuestro país”, el estudio ha clarificado que la evolución de la lectura y de la escritura en España es lenta pero positiva y ha desmentido la concepción social de que cada vez estas destrezas se practican menos. Y respecto al objetivo “identificar los diversos métodos de enseñanza de lectoescritura que existen y sus características”, este trabajo describe todos ellos –tanto los utilizados en las aulas tradicionalmente como los más contemporáneos–.

Por otro lado, la propuesta didáctica busca enriquecer algunas actuaciones de los docentes con el fin de ayudarles a trabajar la escritura de otra manera, sobre todo para que fomenten el trabajo en grupo o por parejas y acaben con el individualismo que suele imperar en las aulas a menudo. Lo que se ha conseguido con ella es dejar de lado las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectoescritura y desarrollar otras más adecuadas, entretenidas y motivantes que, a su vez, se ajusten a las necesidades educativas de cada individuo y fomenten la integración de todo el alumnado.

Para la creación de las actividades se han tenido muy presentes los tres géneros literarios, estudiados en profundidad en la asignatura *Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria* (Calzón, García y Mier, 2018), la cual ha ofrecido una gran cantidad de recursos relacionados con este tema que han sido utilizados en numerosas ocasiones para idear las diferentes sesiones que conforman la propuesta. Se trata de actividades interesantes, lúdicas, dinámicas y pedagógicas –ya que con ellas se quiere conseguir desarrollar en el alumnado un hábito de escritura y un placer por esta destreza–. En relación a esto último, es necesario señalar también que algunas de las sesiones han sido diseñadas gracias a las ideas recopiladas tras los períodos de prácticas en un centro educativo con alumnos pertenecientes al cuarto curso de Educación Primaria.

En cuanto a las limitaciones que han surgido a la hora de realizar este trabajo, destacar principalmente el tiempo, que a menudo juega en contra sobre todo si existen otras labores que hacen que el tiempo disponible sea menor –en este caso ha influido el período de prácticas en un colegio en horario de mañana y la elaboración del correspondiente portafolio de prácticas–.

Por último, concluir este trabajo con una gran frase de Francisco Umbral “Escribir es la manera más profunda de leer la vida”.

7. Referencias bibliográficas.

- Abril, M. (2013). Algunas precisiones sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura: Nuevos retos. *La Gaveta*, (19), 16-24. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepsantacruzdetenerife/files/2013/10/LA-GAVETA-19.pdf>
- Berra, F. (1889). *Los métodos de lectura*. Montevideo: Imprenta Artística, de Dornaleche y Reyes.
- Borzzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Braslavsky, B. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz. En Borzzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calzón, J.A., García, A. y Mier, L. (2018). *Apuntes de la asignatura Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria*. Documento inédito. Santander: Universidad de Cantabria, Departamento de Filología.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). *Barómetro de junio 2016. Avance de resultados*.
- Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. (pp. 27-32, 81-91). Recuperado de http://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores. En Ospina Ospina, S., y

- Gallego Henao, A. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis*, (17), 95-113.
- Ferreiro, E., Castorina, J., Goldin, D., Quinteros, G., Quinteros, G., y Torres, R. (1999). *Cultura escrita y educación*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. En Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación Y Educadores*, 9(1), 117-133.
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación Y Educadores*, 9(1), 117-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490109>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó, La Galera.
- Fons, M. (2011). *Leer y escribir: primeros pasos en Infantil y primer ciclo de Primaria*. Universidad de Barcelona.
- Goodman, K., y Goodman, Y. (1977). Learning about Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading. *Harvard Educational Review*, 47(3), 317-333. En Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- González-Pérez, J. (2002). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica* (pp. 123-162). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá de Henares.
- González, L. (2017). *Hábitos lectores y políticas habituales de lectura*. En Federación de Gremios de Editores de España. (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. (pp. 27-32, 81-91).
- Guerrero, P., y López, A. (1992). El taller de la escritura creativa. *El Guiniguada*, 3(2), 403-410. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4242834>

- Harris, T. L., Hodges, R. E., & International Reading Association. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del: International Reading Association.
- Iglesias, L. (1987). *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas. En Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A., Gallo, A., y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Lectura Y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 30(2), 14-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075180>
- Kavanagh, J. y Mattingly, I. (1972). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press. En Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Kohan, S., y Lucas Rivadeneira, A. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño. En Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Taller de Poesía. *Actividades Didácticas de los Centros Españoles en Marruecos*, (16). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/marruecos/dms/consejerias-exteriores/marruecos/publicaciones/Actividades-Didacticas/AADD16Taller-de-Poes-a/AADD16TallerdePoesia.pdf>
- Ospina Ospina, S., y Gallego Henao, A. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis*, (17), 95-113. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/682/990>
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993. En Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.

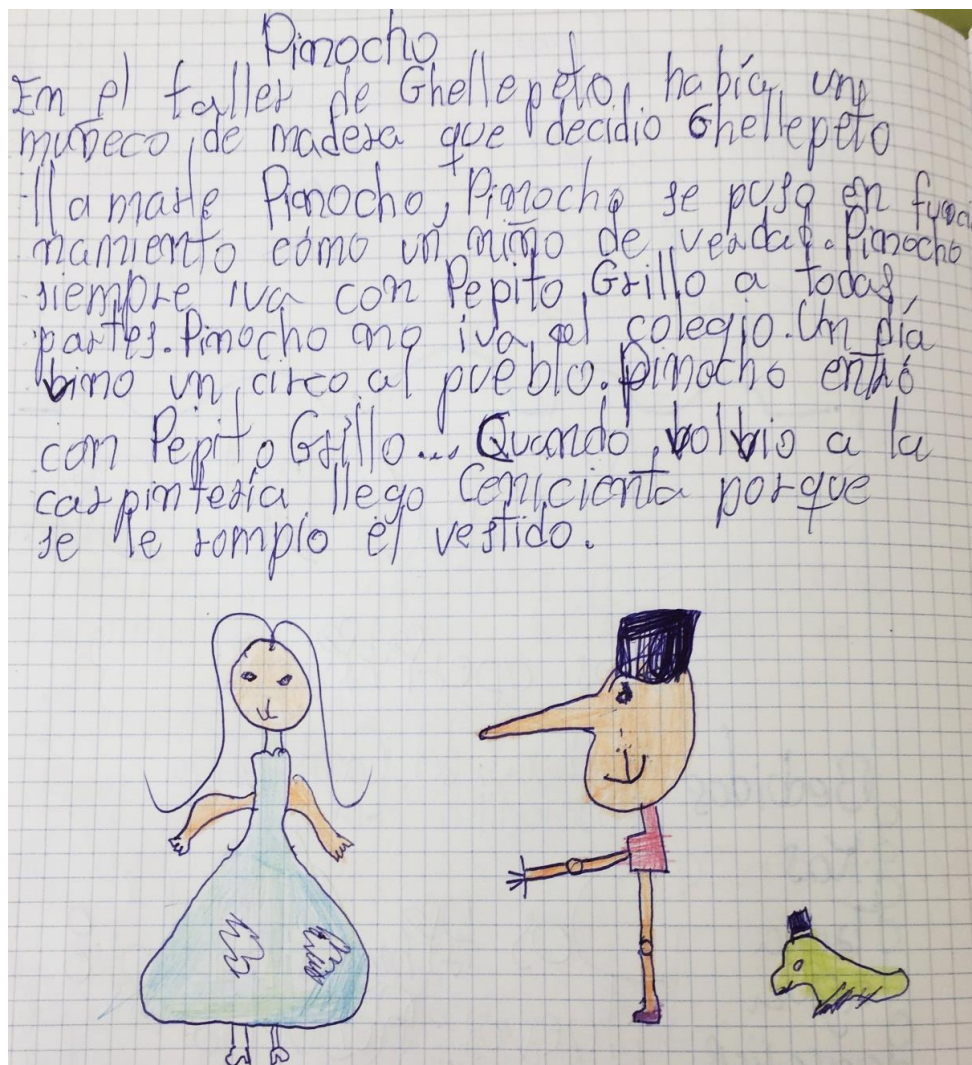
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela, 1979. En Delmiro Coto, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas*. España: Graó.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston. En Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. (20), 16-23. Recuperado de http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_48/a_684/684.html En Ospina Ospina, S., y Gallego Henao, A. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis*, (17), 95-113.
- Solé, I., y Teberosky, A. (1999). *Psicopedagogía de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En Fons, M. (2011). *Leer y escribir: primeros pasos en Infantil y primer ciclo de Primaria*. Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. (1996). Glossa sobre el coneixement de l'escriptura. *VII Jornades de LLengua a l'ensenyament obligatori*. L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona): Fundació Pineda. En Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó, La Galera.
- Teixidó, J. (2008) *¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula? Entre la innovación, la moda y el problema/dilema organizativo*, GROC. Barcelona.
- Torres Perdomo, M. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 6(20), 389-396. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>
- Vellutino, F. (1977). Alternative Conceptualizations of Dyslexia: Evidence in Support of a Verbal-Deficit Hypothesis. *Harvard Educational Review*,

47(3), 334-354. En Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.

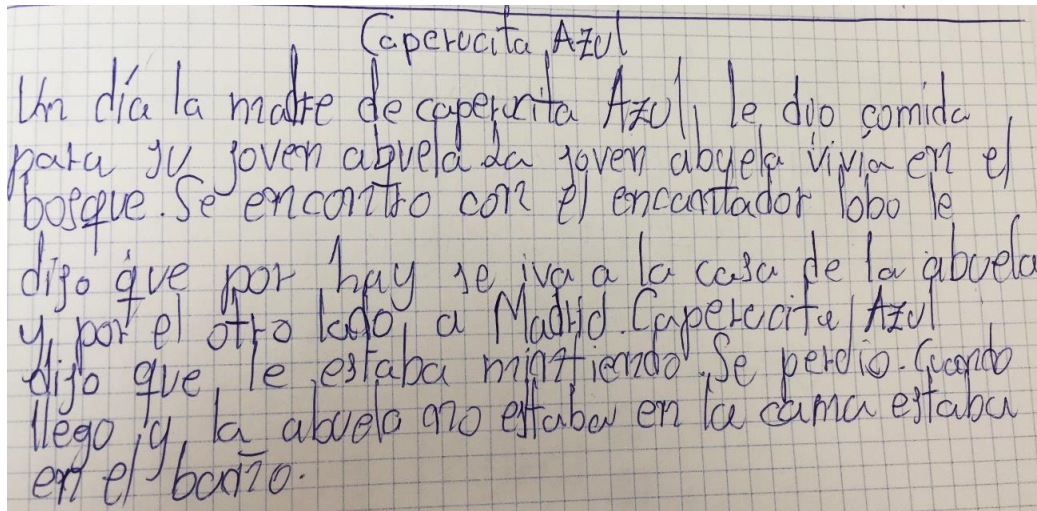
Villanueva, D. (2017). Leer literatura, hoy y siempre. En Federación de Gremios de Editores de España. (2017). *La lectura en España. Informe 2017*. (pp. 27-32, 81-91).

8. Anexos.

Anexo I. Ejemplo de la actividad 3 del género narrativo “El intruso” elaborada por una alumna de cuarto de Primaria del CEIP José Ramón Sánchez de El Astillero.



Anexo II. Ejemplo de la actividad 4 del género narrativo “Cuento del revés” elaborada por una alumna de cuarto de Primaria del CEIP José Ramón Sánchez de El Astillero.



Anexo III. Ejemplo de la actividad 5 del género narrativo “La otra mirada” elaborada por una alumna de cuarto de Primaria del CEIP José Ramón Sánchez de El Astillero.

